



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O tym, jak stres "konserwuje" nauczyciela : z dziennika będzińskiej nauczycielki

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2015). O tym, jak stres "konserwuje" nauczyciela : z dziennika będzińskiej nauczycielki W: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), "Szkoła bez barier : o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się" (s. 225-234). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Wójcik-Dudek

O tym, jak stres „konserwuje” nauczyciela Z dziennika będzińskiej nauczycielki

Na początku kilka słów wyjaśnienia: nie istnieje dziennik będzińskiej nauczycielki, choć nie od dziś wiadomo, że nauczyciele mają wiele do opowiedzenia. I tak, na przykład belfer w powieści Franka McCourta pod tytułem *Nauczyciel*, jej główny bohater i jednocześnie narrator, relacjonuje jeden dzień z „życia szkoły”:

To ich ostatnia lekcja w szkole średniej. I moja. Płyną łzy [...]. Rozlega się dzwonek, obsypują mnie confetti. Życzą mi dobrego życia. Ja życzę im tego samego. Idę korytarzem, nakrapiany kolorem. Ktoś woła „Panie McCourt, powinien pan napisać książkę”. Spróbuję¹.

Ja raczej nie spróbuję, choć ten artykuł zapewne przeczy mojemu postanowieniu. Mimo że nie ma on ambicji rozprawy akademickiej, to stanowi przecież swoistego rodzaju wyznanie nauczyciela. Na swoją obronę mogę powiedzieć, że postaram się uniknąć subiektywnych ocen i stronniczych wniosków, opartych wyłącznie na osobistych doświadczeniach dydaktycznych. Jednocześnie nie ukrywam, że praca w szkole ponadgimnazjalnej z pewnością stanowi źródło inspiracji, którymi postaram się podzielić.

Jestem skłonna postawić ryzykowną tezę, że stres będący udziałem nauczyciela wpływa pozytywnie na jego rozwój, nazwijmy go etycznym. Rozumiem go być może zbyt patetycznie, ale jest dla mnie rezygnacją z samego siebie.

¹ F. McCOURT: *Nauczyciel*. Przeł. A. PAWLIKOWSKA-GANNON. Warszawa 2007, s. 326—327.

Stres 1. Wyrzec się siebie.

Nie rozumiem, jak wy, nauczyciele, to robicie — powiedział. — Gdybym kiedykolwiek został nauczycielem, miałbym tym nędznym draniom do powiedzenia tylko jedno: zamknijcie się. Po prostu się zamknijcie².

Oczywiście, nie można iść za radą jednego z bohaterów powieści McCourta. Wręcz odwrotnie — należy się otworzyć na historię mojego ucznia.

Ktoś powinien był i to powiedzieć: Takie będzie Twoje życie, Mac. Przez trzydzieści lat szkoła, szkoła, szkoła, dzieciaki, dzieciaki, dzieciaki, papiery, papiery, papiery, czytać i poprawiać, czytać i poprawiać, góry papierów piętrzące się w szkole, w domu, całe dnie i noce czytania historyjek, wierszy, dzienników, not samobójczych, diatryb [...]. Nie będziesz miał czasu na czytanie Grahama Greena czy Dashiella Hammetta. Stracisz wzrok, czytając Joeya i Sandrę, poznając ich drobne rozpacze, namiętności i ekstazy³.

Parafrazując genderowskie rozróżnienie, to nie MYSTORY, lecz HERSTORY i HISTORY są najważniejsze, choć bywają one dla nauczycieli, i nie bójmy się do tego przyznać, nieco tendencyjne, przewidywalne i coraz mniej zaskakujące, ale przecież dla nich — uczniów — pierwsze i indywidualne. Być może konieczność nauczycielskiego przemilczania i milczenia rekompensują belferskie blogi, które mogą poświadczać istnienie bynajmniej nie wirtualnego autora, mającego prawo do wypowiadania/wypisywania własnych sądów. Nauczyciel wpisujący się w porządek szkoły, a więc zawieszony w przestrzeni niemal mitycznej, dzięki blogowaniu zostaje ucłowieczony — wyposażony w pragnienia wpisuje się w kontekst czasu i przestrzeni. To przecież oczywiste, że uczniowie, szczególnie ci młodszy, kojarząc nauczyciela z oficjalną przestrzenią szkoły, odmawiają mu zwykłych ludzkich potrzeb. Być może to właśnie konieczność zyskania „twarzy” skłania nauczycieli do zakładania i prowadzenia blogów? A może to jednak długoletnia frustracja związana z belferskim czytaniem tekstów literackich lub prac uczniów sprawia, że nauczyciel chce być „czytany”, bo w końcu ma coś do powiedzenia.

Stres 2. Przekleństwo wiecznej młodości i szybkiej starości.

I to jest prawdziwy problem, Mac. Przyzwyczajasz się mówić z tymi dziećmi na ich poziomie. A kiedy idziesz do baru na piwo, nie umiesz porozmawiać ze swoimi przyjaciółmi. Oni patrzą na ciebie, jakbyś właśnie

² Ibidem, s. 258.

³ Ibidem, s. 45.

przybył z innej planety, i mają rację. Codzienne przebywanie w szkolnej klasie oznacza, że żyjesz w innym świecie⁴.

Powiedzenie „Obyś cudze dzieci uczył” ma jeszcze jedno znaczenie — to klątwa rzucona na czas. Bycie nauczycielem oznacza brak przynależności do grupy rówieśników niezwiązanych ze szkolnym środowiskiem. Z jednej strony zamykają się oni na belfra jako na tego, który odstaje od grupy: wyróżnia go nieznośna mentorska poza lub zapożyczony od uczniów „młodzieńczy” sznyt. Z drugiej strony w kręgu znajomych belfra trudno o nienauczycieli. Dochodzi więc do przedziwnego zjawiska polegającego na towarzyskim „zawieszeniu” nauczyciela, który stygmatyzowany „bezdomnością” na próżno ze swoją dojrzałością szuka zrozumienia wśród uczniów — tych, którzy pozostają ciągle w tym samym wieku. Niestety, na ich tle tak samo wyraźnie widać jego starość, jak w towarzystwie jego rówieśników belferską odmienność. Ten paradoks nauczycielskiego bytu można by opatrzyć następującym *memento*: Nigdy się nie zestarzejesz dla świata, jednak istnieje niebezpieczeństwo, że na zawsze zachowasz mentalność nastolatka.

Stres 3. Musisz uczestniczyć w agonie.

Nauczyciel nie powinien przychodzić za wcześnie. Bo przez to ma za dużo czasu na rozmyślania o tym, co go czeka⁵.

Opowieść nauczyciela o szkole powinna mieć charakter agoralny, bo przecież lekcja to nieustanne mocowanie się. Nie wynika ono z niezgody pomiędzy adwersarzami, ale z pewnego rodzaju gry, którą podejmuje się z uczniem. Młody człowiek musi się mierzyć ze światem, i to właśnie nauczyciel staje się antagonistą, z którym można wejść w dyskusję. Tak więc nauczyciel staje się przeciwnikiem, nawet jeśli chciałby uniknąć takiej roli. Trawestując Nietzscheańsko-Kafkowską dewizę: „w starciu ze światem sekunduj światu”, można zaproponować bardziej szkolną wersję tego imperatywu: „w starciu z uczniem sekunduj uczniowi”. To właśnie on musi cię atakować, a z czasem pokonać. To prawda, której przyjęcia wymaga się od nauczyciela rozumiejącego swoje miejsce w przestrzeni agonu.

Stres 4. Nieznośna etyka.

Codziennie niosę do domu książki i papiery w brązowej teczce ze sztucznej skóry. Mam zamiar zasiąść w wygodnym fotelu i poprawiać prace, ale po

⁴ Ibidem, s. 49.

⁵ Ibidem, s. 23.

*pięciu godzinach lekcji ze 175 nastolatkami nie mam ochoty przedłużyć tego dnia kontaktem z ich pracami pisemnymi. Mogą poczekać, do cholery*⁶.

Nauczyciele to grupa zawodowa pod specjalnym moralnym nadzorem reszty społeczeństwa. Od nauczyciela wymaga się więcej, a od nauczyciela polonisty — tym bardziej. Powinien być nienagannie wykształcony, uczestniczyć w kulturze, mieć szerokie kompetencje, pozostawać twórczy, zarządzać pasją, traktować wykonywany zawód jak misję. W krzyżowym ogniu spojrzeń innych nauczycieli jest nieustannie oceniany, jego zachowanie nie pozostaje bez komentarza. To oczywiście może doprowadzić do schizofrenii — jedna twarz dla szkoły, druga dla świata?

Stres 5. Kłamstwo.

*Stoisz w obliczu długoletniego doświadczenia oraz zbiorowej prawdy i jeśli uparcie chowasz się pod maską nauczyciela, stracisz ich. Nawet jeśli okłamują samych siebie i cały świat, od nauczyciela wymagają uczciwości*⁷.

Kłamiemy. Szkoła wmawia młodym ludziom, że ich przyszłość, szczęście i w ogóle wszelka pomyślność są związane z wykształceniem. Z tego kłamstwa rodzą się szkolne fetysze: tabelki, rankingi, wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej. I choć rzeczywistość już zweryfikowała takie podejście do edukacji, to jednak to „piękne kłamstwo”, swoją finezją przypominające mit „szklanych domów”, ma się wyjątkowo dobrze, między innymi dlatego, że na antymit, mówiący o tym, że życie często prowadzi od kłęski do kłęski, przyjdzie jeszcze czas.

Stres 6. Błądzenie.

*Dorastająca młodzież nie zawsze chce być kierowana na morze domysłów i niepewności. Uczniów zadowala informacja, że Tirana jest stolicą Albanii. Nie lubią natomiast, kiedy pan McCourt pyta, dlaczego Hamlet był niedobry dla matki albo dlaczego nie zabił króla, kiedy miał okazję*⁸.

Wybór między bezpieczeństwem będącym efektem zrealizowania założeń programowych a niepokojem związanym z błądzeniem po tematach, sposobach interpretacji wydaje się oczywisty. Wybieram niepokój jako uczucie towarzyszące autentyczności. Zamiast „kanonicznym” interpretacjom

⁶ Ibidem, s. 240.

⁷ Ibidem, s. 260.

⁸ Ibidem, s. 256.

i efektywnym metodom nauczania prowadzącym do sukcesu zawieram błądzeniu. Lekcję przerwaną dzwonkiem paradoksalnie uważam za udaną, bo zakończona za wcześniej i niedopowiedziana — pozostawia ucznia z pytaniem.

Stres 7. Melancholia.

Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś? Pytanie zadane przez Marię Janion można na użytek szkolny strawestować: „Czy będziesz wiedział, co przeczytałeś?”. Zresztą autorka projektu fantazmatycznego pomiędzy czytaniem i życiem stawia znak równości, skoro aforystycznie stwierdza, że „trzeba prowadzić życie według autorów, których się czyta”⁹. Obawy przed nieumiejętnością postrzegania swojej sytuacji egzystencjalnej biorą swój początek w pesymistycznej diagnozie kultury popularnej, o której Milan Kundera mówi: „celem interpretacji kiczotwórczej, a więc i kultury masowej, jest to, żebyś nigdy nie wiedział, co przeżyłeś”¹⁰. Według Marii Janion, „edukacja w duchu hermeneutyki krytycznej powinna podejmować wysiłek interpretacji kultury masowej oraz ukazywania jej bezalternatywności. Powinna krytycznie ujawnić masową papkę stereotypów i stwarzać alternatywę języka, który podejmuje trud wypowiedzenia wewnętrznej świadomości jednostki”¹¹.

Obawiam się, że choć uwagi o bezalternatywności odnoszą się do kultury popularnej, to uczniowska kontestacja przypisuje tę kategorię tekstom literackim z tzw. kanonu. To on właśnie wydaje się „bezalternatywny”. Bo czy przymus czytania pod egzamin, podział lektur na te czytane na poziomie podstawowym czy rozszerzonym, na te zaproponowane przez ucznia i nauczyciela powodują, iż jesteśmy bliżej Gadamerowskiej sentencji: „Wrastanie w dzieło sztuki oznacza wyrastanie poza siebie”, komentowanej przez Marię Janion jako „najgłębszy proces życia zmagającego się o wielkość duszy, o samodoskonalenie osobowości”¹². Jeśli jesteśmy bliżej, to lekcje języka polskiego przeznaczone są przede wszystkim dla nienasyconych, którym niestraszny jest trud czytania, pozostawianie znaków zapytania, tęsknota za brakiem niż za przeładowaną znaczeniami interpretacją. A więc, czy melancholik, ten, który tęskni za brakiem, odnajdzie się na lekcjach języka polskiego w XXI wieku?

Żyjemy, jak twierdzi Jean Baudrillard, w świecie „po orgii”, w którym „wyzwoliliśmy wszystkie możliwości, przebiegliśmy wszystkie drogi, wykorzystaliśmy wszystkie środki produkcji, a nawet wirtualnej nadproduk-

⁹ M. JANION: *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*. Warszawa 1996, s. 53.

¹⁰ Ibidem, s. 36.

¹¹ Ibidem, s. 38.

¹² Ibidem, s. 50.

cji rzeczy, ideologii, przekazów... W tym szaleństwie nasycenia, w tym obłędzie wyczerpania produkcyjnych możliwości, jak również w rozwoju psychologicznych i sportowych technik spełniania samego siebie, wyśrubowania naszej tożsamości i skuteczności osiągnęliśmy — na podobieństwo niezużywalnej płyty kompaktowej — przerażający, niebezpieczny stan nasycenia, w którym nie ma miejsca na brak, stratę, na być może zbawienne w tej nowej sytuacji cywilizacyjnej stany melancholijne: wyobcowanie, różnicę, tęsknotę”¹³.

To uczucia niepopularne, niemal niepedagogiczne, ponieważ wywołujące niepokój, niedające się wmanewrować w standardy egzaminacyjne i podstawy programowe, według których musi zwyciężyć uczucie swojskości będące efektem zrozumienia tekstu, zapewniające zdanie egzaminu. Owo uczucie swojskości, skądinąd pozytywne przecież, przybrało karykaturalne rozmiary w formule NaCoBeZU, czyli „na co będę zwracać uwagę”, która nauczycielowi nakazuje na początku każdej lekcji sygnalizować najistotniejsze, można powiedzieć: węzłowe, zagadnienia. Czy NaCoBeZU pomaga w zrozumieniu tego, co przeżyłam w obliczu tekstu czy pozostawia wrażenie niedosytu, czy chroni przed klęską nadmiaru?

Stres 8. Gwałt na tekście.

*Tekst dopiero wówczas powoływany jest do życia, gdy jest czytany*¹⁴.

Właśnie, tekst jest wolny. Choć nie w szkole. To wszakże tu, jak nigdzie indziej, wyczytuje się z niego treści filologiczne, filozoficzne, socjologiczne, kulturowe itd. Być może wbrew jemu samemu. Ale szkoła ma przyzwolenie na gwałt na tekście, nie tylko przecież realizuje wzniosły cel — uczy, ale także pełni funkcję terapeutyczną — wyposaża uczniów w poczucie swojskości. Zatem szkoła ma wskazywać w miarę spójną wizję świata, także tego tekstowego. Dlatego czytaniu towarzyszy etyka. Czy jednak za sprawą literatury możliwa jest moralna iluminacja? Richard Posner sprzeciwia się idei, zgodnie z którą literatura powinna być interpretowana jako rozszerzenie filozofii moralnej czy rodzaj moralnej edukacji. Według niego, literatura nie jest jedynym ani szczególnie dobrym czy wyróżnionym źródłem moralnego poznania; nie należy także sugerować, że pewna literatura może moralnie wpłynąć na słuchacza¹⁵. A jednak plany wynikowe uwzględniają hipotetycz-

¹³ M. BIENIŃCZYK: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa 2000, s. 8–9.

¹⁴ W. ISER: *Apelacyjna struktura tekstów*. W: *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. Red. H. ORŁOWSKI. Przeł. W. BIALIK. Warszawa 1986, s. 20.

¹⁵ Zob. A. GŁĄB: *Literatura i moralna iluminacja*. „Znak” 2007, nr 7–8, s. 19–33.

ny wpływ literatury na postawy moralne, faworyzując to, co bezdyskusyjne, akceptowane przez większość, a nie to, co niepokojące i marginalne¹⁶.

Stres 9. Czy jestem profesjonalistą?

*Literatura jest aktem zaufania do wolności czytelnika*¹⁷.

IV część *Dziadów* Mickiewicza na lekcji polskiego zwykle zasadza się na opozycjach: racjonalizm — irracjonalizm, rozum — wiara itp. Broniąc się przed takimi stereotypami, postanowiłam kontekstem romantycznego dramatu uczynić tekst Józefa Tischnera: „Staął przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi [...]. Jeśli dam odpowiedź, to tylko dlatego, iż sam zechcę. Niemniej jednak zechcę. Jak to się dzieje, że chcę? Chcenie zrodziło się z pytania”¹⁸: „Czym jest pytanie? Jest ono odmianą prośby. Kto stawia pytanie, prosi o odpowiedź. Pytanie i odpowiedź są możliwe tam, gdzie są możliwe prośby, a więc w określonym świecie — w świecie biedy. Gdyby nie było biedy świata, nie byłoby prośb i nikt by nikogo o nic nie pytał. Każde pytanie, bezpośrednio lub pośrednio, świadczy o jakiejś biedzie”¹⁹.

Odniosłam wrażenie, że uczniowie są poruszeni, jak zawsze, gdy czują, że mówi się o nich, jak zawsze, gdy czują, że dotykają tekstu dzielącego się z nimi wielką tajemnicą. I oto stają przed nimi Gustaw i Ksiądz, ale jakże inni — bo opowiedziani przez J. Tischnera. To wydarzenie spotkania nie tyle doprowadza do konfrontacji dwóch różnych wizji świata, ile przede wszystkim sprawia, że postacie zamieniają się rolami. Ksiądz z odpowiadającego staje się tym, który pyta. To on reprezentuje całą biedę świata, którego nie może już posklejać cytatami z Ewangelii. To on traci najwięcej, ale też najwięcej zyskuje. Dana zostaje mu kolejna szansa spojrzenia na świat.

To właśnie spojrzenie jest kluczowym pojęciem melancholii: „Na miedziorycie Dürera (*Melancholia I*) spojrzenie melancholijnej postaci nie zatrzymuje się na niczym. Wpatrzona w ślepy punkt ujawnia *vanitas* wszelkiej rzeczy w polu swego widzenia [...], widzi przedmioty tylko w przelocie, dostrzega co najwyżej ich kruchą, rozpaczliwą materialność, nie chce wnikać w ich możliwą wyższą istotę, ześlizguje się z nich — w przeciwieństwie do

¹⁶ Doskonałą ilustracją tego zjawiska są komentarze OKE do tematów prezentacji maturalnych. Odrzucono między innymi temat *Zbrodnia doskonała. Przedstaw problem na wybranych tekstach kultury* jako niewychowawczy.

¹⁷ J.P. SARTRE: *Czym jest literatura? Wybór szkiców krytycznoliterackich*. Wybór A. TATAR-KIEWICZ. Przeł. J. LALEWICZ. Warszawa 1968, s. 210.

¹⁸ J. TISCHNER: *Filozofia dramatu*. Kraków 2006, s. 67.

¹⁹ Ibidem, s. 69.

kontemplacji, która dostrzega w tym, przez co jej spojrzenie przechodzi, prawdę i *logos* rzeczy”²⁰.

Spojrzenie Księdza się zmieniło — już nie syntetyzuje rzeczywistości, nie jest już spojrzeniem kartezjańskim — kontemplacyjnym, za którym stoi podmiot mogący osiąść i poznać wszystko. A jednak został przez młodzież uznany za zwycięzcę tego agonu, a już z całą pewnością nie za pokonanego. Być może, zaważyła fascynacja patosem braku i ubóstwa, a być może zadziałało przeniesienie relacji Gustaw — Ksiądz na konkretne sytuacje czytania tekstów w klasie. Oni i ja przeżyliśmy intymne wydarzenie spotkania w tekstowym świecie. Zazwyczaj to oni przychodzą z jakąś „biedą” — pytaniem, a ja zwykle mogę powiedzieć, że „stał przede mną człowiek i zadał pytanie”. Tym razem brak dotyczył mnie. To nauczyciel zaczyna poszukiwać, powątpiewać, a dzięki obecności moich uczniów powstała wyrwa, która okazała się tak cenna. Tak oni interpretują tę lekcję, a im ufam, bo literatura jest aktem zaufania do wolności czytelnika.

A więc nie kontemplacja, lecz niemoc ustalenia *studium* i *punctum*, rezygnacja z tyrady na rzecz przenicowania i rozkruszenia języka, zamiast pewników — hipotezy, zamiast typu — indywidualność, zamiast dynamiki — *figura sedens*. Czy to jedynie mrzonki zestresowanego polonisty? Marzenia te ukonstytuowane dydaktyczną regułą straciłyby melancholijny wymiar.

Stres 10. Być błaznem.

*Małe radości są świetnym orężem przeciw wielkiej rozpacz: niezastąpione i warte chyba każdej ceny są chwile, kiedy chce się śpiewać, choć nie ma rozkazu ani nawet wyraźnego powodu*²¹.

Kiedy Pippi w finale ostatniej części trylogii siedzi samotnie w kuchni, a potem zamyślona gasi świecę, odsłania nowe oblicze — refleksyjnego dziecka, niemalże filozofki, która swoim błaznowaniem czyni świat znośniejszym. Praca, którą dziewczynka musi wykonać, jest godna mitycznego herosa. Nieustanne udawanie, wymyślanie reguł gry podających w wątpliwość te już istniejące wymagają od niej ciągłej negacji absurdu istnienia. Skoro należy wyobrazić sobie za radą egzystencjalistów uśmiechniętego Syzyfa, to Pippi stanowić może figurę człowieka absurda, który swój byt zaznacza buntem. Paradoksalnie, to, co łączy zawód nauczyciela z filozofią sympatycznego rudzielca, to wspólny imperatyw: robić z siebie błazna, aby życie stało się znośniejsze, a kiedy zabrzmi szkolny dzwonek, jak Pippi wpatrywać się w płomień świecy. Potem zdecydowanym ruchem odwieść

²⁰ M. BIEŃCZYK: *Melancholia...*, s. 80.

²¹ J. PODSIADŁO: *Pippi, dziwne dziecko*. Warszawa 2006, s. 142.

„gębę” nauczyciela i odpocząć od agonu — wystawiania się na ciosy, zmagania, zaprzestać codziennych gestów nadających życiu pozory sensu.

„Zestresowany” nauczyciel może się wpisywać w figurę flâneura, paryskiego włóczęgi oglądającego świat, który nie tyle nie nadaża, ile nie chce nadażyć za zmieniającą się wizją szkoły. Nie nastawia się koniunkturalnie — w swoim uczeniu stara się być wolnym. Z zewnątrz jednak ocenia się go inaczej: jako ociężałego, spowolnionego. On zaś jest melancholikiem, jego stan powodowany jest „rozproszeniem przez uporczywe roztrząsanie straty, dryfowaniem wśród kalekich, naruszonych sensów”²². Czy współczesna szkoła pozwala na „dryfowanie wśród kalekich sensów”? Paradoksalnie, pozwala, ponieważ w większości „kalekie sensory” stają się domeną słabego ucznia i słabego nauczyciela, natomiast interpretacyjne pewniki uchodzą za emblemat dydaktycznej perfekcji.

Powróćmy znów do figury flâneura przechadzającego się paryskimi pasażami, na dydaktyczny użytek wypełnionymi półkami z książkami. Pragnieniu posiadania i rozczytania tekstu towarzyszy chęć pokonania przeszkody, jaką stanowi szyba, i wejścia do księgarni, tak jak pragnieniu interpretacji służy obecność nauczyciela, pomoce, a ostatecznie — konieczność przystąpienia do egzaminu. A więc tekst można posiąść, nawet posiłkując się tak prymitywną *ars amandi* jak NaCoBeZU. Do takiej myśli przyzwyczajają szkoła.

A przecież jest inaczej. Wyobraźmy sobie oto pragnienie melancholika oglądającego wystawę: „Twarz, jeszcze zanim znajdzie w witrynie swe zmacone, zniekształcone odbicie, mówi zawczasu, od razu, o klęsce pragnienia, gdyż wysłała przed siebie nie obraz piękna, które siebie poszukuje i chce potwierdzić, lecz rozczarowania, że nie można niczego mieć”²³. Do tego braku, niezaspokojenia, niewiedzy, tęsknoty należałoby przyzwyczajając ucznia, choć obawiam się, że odbywałoby się to wbrew nauczycielskiemu rozsądkowi, który nakazuje przede wszystkim wyposażyć ucznia w konkretny egzaminacyjny oręż. Więc wciąż śnimy o potędze, śnimy o wiedzy totalnej. Nauczyciel melancholik nie jest atrakcyjny dla współczesnego świata. Siedząca postać w smutnym zamyśleniu z twarzą opadającą w dół, ku ziemi, czy osuwającą się na bok, nie oznacza zwycięstwa nad światem, lecz raczej zmęczenie i nienasylenie. Ale taki stan paradoksalnie „konserwuje”, nie pozwala na samouwielbienie, uczy krytycznego spojrzenia i pomaga w czuwaniu.

²² M. BIEŃCZYK: *Melancholia...*, s. 11.

²³ Ibidem, s. 67.

Małgorzata Wójcik-Dudek

About How Stress "Preserves" a Teacher
From the Journal of a Teacher from Będzin

S u m m a r y

The article analyses a Polish language teacher's attitude towards a student, the whole class, the required realization of the curriculum and the compliance with the school system regulations. Presenting a teacher in a certain "network" of reciprocal relations, results in obtaining a picture of general constraint, which is additionally intensified by the necessity of achieving educational success. The author, objecting to such a dehumanised model of a teacher, but also of a student and the process of teaching itself, proposes an exchange of the fashionable slogan of educational success for melancholy which, with all its immeasurability, seems to preserve the values which are most difficult to preserve in the contemporary school: hesitation, lack of answers, uncertainty and silence. Sustaining these values may guarantee that the young people will be taught "wisely."

Малгожата Вуйчик-Дудек

О том, как стресс «консервирует» педагога
Из дневника учительницы г. Бендзин

Р е з ю м е

Статья в форме эссе анализирует отношения педагога-полониста с учеником и классом, рассматривает позицию по реализации основной школьной программы и системе школьного образования. Представление учителя в своего рода «сети» взаимосвязей приводит к образу школьного повиновения, которое иногда дополнительно усиливается необходимостью достижения дидактических успехов. Автор, противясь подобной дегуманизированной модели педагога, а также ученика и самого процесса обучения, предлагает заменить модный в последнее время лозунг «образовательного успеха» на меланхолию, которая при всей своей иррациональности и неизмеримости способна сохранить то, что быстрее всего уходит из современной школы: сомнение, отсутствие ответа, неуверенность и молчание. Защита этих ценностей может стать гарантом «мудрого» воспитания молодых людей.